

Gestão da formação contínua de professores em agrupamento de escolas: dinâmicas e desafios

Anabela Azevedo Silva

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

anabela.as17@gmail.com

Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

fpereira@fpce.up.pt

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo que procurou estudar os processos de gestão da formação num agrupamento de escolas. Realizou-se um estudo de caso focado num agrupamento de escolas de Matosinhos, Portugal, referencializado por teorias que realçam a importância da formação contínua para a mudança das práticas educativas e para a melhoria do sucesso educativo dos alunos. O estudo permitiu identificar a necessidade de uma maior reflexão na identificação das necessidades de formação e na elaboração dos planos de formação, por parte das escolas, e compreender que a gestão da formação em agrupamento de escolas requer maior envolvimento por parte dos professores e apoios de tipo diverso (designadamente institucional, científico-pedagógico e económico) para a sua organização.

Palavras-chave: Formação de professores – Gestão da formação – Trabalho colaborativo – Mediação – Comunicação.

Abstract

The present article presents a study which sought to study the management processes of training a group of schools. A study was conducted mainly on a group of schools in Matosinhos, Portugal, referenced by theories that emphasize the importance of the continuous training for the change of the educative practices and for the improvement of the educational success of students. The study allowed to identify the need of a deeper reflection in the identification of the needs of formation and in the preparation of its plans, by schools, and understand that the management of the formation on a group of schools requires a bigger involvement by the teachers and support of different kinds (namely institutional, economic and scientific-pedagogical) for its organization.

Key-words: Teacher formation – formation management – collaborative work – mediation – communication.

Introdução

O presente artigo pretende dar a conhecer os resultados de um estudo de caso sobre os processos e dinâmicas realizados na gestão da formação em Agrupamento de escolas¹.

Os professores são, hoje em dia, confrontados com situações incertas e complexas que requerem a conceção de dispositivos que lhes permitam compreender as situações socioeducativas e agir de forma adequada.

Numa sociedade em contínua mudança, o desafio da formação passa pela sua adequação às características individuais e sócio organizacionais.

Com efeito, a formação de professores, em Portugal, tem-se desenvolvido por caminhos que nem sempre resultaram em profissionais mais reflexivos, mais questionadores das suas práticas, capazes de promover uma melhor educação. A formação contínua tem-se centrado numa acumulação de créditos que permitiram a progressão na carreira, sem que seja feita a necessária relação entre a formação e o trabalho escolar.

Deste modo, foi relevante perceber os desafios colocados à formação contínua de professores como forma de dar respostas a uma gestão mais consentânea com as atuais necessidades de uma melhoria das práticas pedagógicas, da qualidade das aprendizagens e da educação. Também foi importante indagar sobre como pode a formação contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional, tomando a formação de professores em contexto de trabalho como uma forma capaz de desencadear na escola mudanças que se podem consubstanciar em redes de comunicação, análise e identificação de necessidades. Este artigo apresenta a problemática em estudo, algumas das concepções do seu quadro teórico, a metodologia utilizada e os processos metodológicos que se entendeu serem os mais adequados para responder às finalidades da investigação. Por último, apresentam-se os resultados e fazem-se as análises emergentes dos dados recolhidos e as conclusões da investigação.

1. Os professores e a sua profissionalidade

A elaboração do saber docente necessita de se organizar em torno da capacidade de ser sujeito, em interação com outras pessoas, dentro e fora da escola, o que torna complexa a tarefa dos professores. De facto, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes

¹ Agrupamento de escolas é formado por uma escola do segundo e terceiro ciclo do ensino básico, pelas escolas do 1º ciclo do ensino básico e pelas escolas do pré-escolar.

emergentes da prática profissional, assim como a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da formação docente.

A formação dos agentes educativos em Portugal, antes de 1970, era reduzida, decorrente de um fraco investimento na Educação.

Em 1989, é publicado o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, no qual a formação passa a ser considerada não só um direito dos professores, como um dever e sublinha como promoção do desenvolvimento profissional, a dimensão da investigação, da inovação e da auto-aprendizagem, e do seu envolvimento no meio. Esta formação contínua seria também condição para a progressão na carreira.

O Estatuto da Carreira Docente, em 1990, volta a referir o direito do professor à formação contínua e a sua implicação para a progressão na carreira (artº15). Em 1992, surge o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e em 1996, são-lhe introduzidas modificações, que identificam a importância de desenvolver uma escola autónoma e os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) como centros de formação baseados nas necessidades dos projetos educativos das escolas. Contudo, estes, em muitos casos, acabaram por ficar do lado da oferta, sem a articular com as necessidades das escolas e a devida auscultação dos seus conselhos pedagógicos. Tornaram-se, assim, espaços de “adiamento da possibilidade de protagonizarem a territorialização das decisões educativas” (CORREIA e CAMELO, 1997, p. 42).

Pereira (2011) considera que entre a regulação do Estado e a autonomia das escolas e dos CFAE a formação assume várias lógicas: centrada no professor, (lógica carencialista); ao serviço das reformas educativas (lógica cognitivo-instrumental); regulada pelo seu financiamento - Programa FOCO-PRODEP (lógica economicista); e centrada na escola (lógica de projecto-comunicacional e transformacional).

Com efeito, a formação de professores em Portugal, tem-se desenvolvido por caminhos que nem sempre resultaram em desenvolvimento profissional e melhoria da educação. A formação contínua tem-se centrado numa acumulação de créditos que permite a progressão na carreira, sem que entre a formação e o trabalho escolar, e ainda menos entre a formação e o trabalho escolar coletivo, seja feita qualquer relação necessária (LOPES, 2007).

Tardif e Lessard (2008) falam da formação contínua como “a principal alavanca para a mudança”, considerando-a prioritária e indispensável. Os autores acrescentam que esta se

deve desenvolver e tornar-se permanente e não deve realizar-se a “título pessoal ou excecional, mas tornar-se uma parte normal e natural da carreira” (p. 73).

Nóvoa (2002) acrescenta que a formação contínua deve ter como base a realização de projetos de investigação-ação nas escolas,

passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos ‘problemas a resolver’, e menos em ‘conteúdos a transmitir’, o que sugere a adoção de estratégias de *formação-ação organizacional*. (p. 40)

Pereira (2001) fala de formação a partir da escola como potenciadora de processos de aprendizagem coletiva e que podem orientar a construção da escola como organização. A este respeito, a autora refere que “(no grupo de formação) a mediação surge e realiza-se sobretudo pela partilha das responsabilidades educativas, pela discussão dos estudos de caso e pela explicitação e gestão de conflitos” (p. 78). Uma mediação facilitadora da problematização das atitudes dos professores, da insegurança profissional para experimentar a mudança e da pouca valorização do trabalho associada à desigualdade de oportunidades na escola. Estes constrangimentos associam-se, por vezes, à dificuldade de comunicação com os outros professores e com os encarregados de educação, à partilha pedagógica e dos recursos humanos e materiais que fazem por vezes emperrar a engrenagem e impedem a mudança e a disseminação das boas práticas. Este mediador pode favorecer nos professores

a aquisição de novas competências como saber comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes, em colegialidade, elaborar propostas, gerir projetos, mobilizá-los, ajustá-los e avaliá-los (o que implica o conhecimento da organização e do funcionamento da instituição escolar). (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 73)

Os autores explicitam, ainda, que “o ensino tornou-se um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (p. 9); e reivindicam o desenvolvimento de dimensões tais como: o professor ser uma pessoa detentora de uma cultura geral importante que consiga despertar o interesse dos alunos pelo mundo cultural; capaz de conceber dispositivos de

ensino testá-los, avaliá-los e regulá-los; que permita manter uma relação crítica e autônoma com o saber científico passado e futuro, apto a planejar, gerir e avaliar situações de aprendizagem, conseguindo manter “um olhar reflexivo sobre a sua prática e organizar a sua formação contínua” (*ibid.* p. 75).

Pereira (2001) sustenta que “a prática profissional só se transforma pela ação, pelo desejo e pela vontade dos professores” (p. 111) e dada a atual instabilidade identitária dos professores, a intervenção formativa e a forma como se desenvolve podem ser cruciais para superar a crise escolar.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 27).

2. A formação em contexto de trabalho, trabalho colaborativo e reflexividade

A colaboração e a verdadeira colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o crescimento profissional docente. Assentam no trabalho coletivo, nas relações e benefícios que se podem conseguir e requerem também uma interdependência mais estreita entre colegas. Deste modo, a formação contínua poderá constituir um caminho capaz de promover a transformação das práticas e favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, facilitando a cooperação e o trabalho em equipa entre os professores. Assim, Pereira (2001) afirma que as lógicas formativas construídas a partir da escola “podem reabilitar os processos de aprendizagem coletiva que definem as regras do jogo na organização” (p. 111).

Como sugere Hargreaves (1998), passar de uma cultura de exercício individual a uma cultura de profissionalismo coletivo não é um processo fácil. Mas é, contudo, necessário ultrapassar uma cultura onde colocar dúvidas é normalmente visto como um sinal de fraqueza e não como vontade de aprender e fazer melhor. Esta cultura do individualismo profissional dificulta a criação de uma consciência profissional coletiva. Reclamar que a formação de professores pode ser um processo colaborativo, continua a ser uma reivindicação necessária,

em tempos onde as tendências institucionais parecem conduzir, ainda, a uma relação profundamente solitária dos professores com a sua formação.

O estreitamento de relações entre os professores permite-lhes esclarecer dúvidas e manifestar de forma mais aberta as suas perceções e críticas, abrindo a porta à formulação de sugestões pertinentes. Este processo capacita os docentes e diminui as resistências à mudança, tornando mais democrática e inclusiva a sua implantação. Quando o processo de mudança não contempla as preocupações dos docentes, pode provocar uma atitude individualista.

A construção da profissionalidade docente necessita de uma prática reflexiva, que pode decorrer em encontros e conversas, valorizando o diálogo entre os docentes. Dificuldades específicas de grupos de docentes podem ser discutidas e podem ser sugeridas formas de superá-las. As incertezas, preocupações e inseguranças podem ser comuns a vários docentes.

Korthagen (2010) aponta a importância da *aprendizagem apoiada nos pares* na formação de professores, que prepara para a colaboração e troca com os colegas, que assim contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Isto implica, segundo o autor, uma ênfase na co-criação de significados educativos e pedagógicos dentro das comunidades profissionais que pode ter uma importante influência positiva nas suas práticas nas escolas, criando oportunidades para a reflexão sobre determinadas experiências.

Torna-se fundamental, assim, identificar os problemas existentes para tornar possível, no contexto escolar, encontrar os instrumentos que potenciem as necessárias mudanças organizacionais e estruturais que permitam encontrar possíveis respostas para tais problemas. Os professores devem assumir este papel fundamental, pois são-lhe exigidas competências que lhes conferem capacidades técnico-críticas capazes de influenciar os órgãos de gestão na tomada de decisão; para que, na escola, as aprendizagens se desenvolvam de acordo com as necessidades educativas dos seus alunos e não dos professores, que, neste processo, se devem colocar como mediadores do conhecimento construído.

3. Questões da gestão e da formação

Nóvoa (1999) preconiza que a conceção de práticas pedagógicas deve ter em conta uma dimensão organizacional, e que por este facto se revela fundamental reequacionar o papel da escola como “espaço de referência da profissionalidade docente” (p. 19).

De acordo com Lima (1996), um modelo de gestão escolar, enquanto construção social é por natureza dinâmico, plural, diversificado,

dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferente tipo, construídas e reconstruídas pelos actores envolvidos (...) é esta capacidade de produção de regras, bem como a força que lhes advém da acção, que lhes permite criar e recriar estruturas organizacionais (pp. 28-29)

que lhes confere a elaboração de uma “*obra própria*” ao invés da reprodução de uma “*obra alheia*”.

Correia (2010a) anuncia que a autonomia das escolas hoje está muito associada à sua responsabilização e dos professores pelos resultados escolares, principalmente os negativos. A proliferação de dispositivos de controlo associados a processos de prestação de contas, nos últimos dez anos, aparece juntamente com a avaliação e relaciona-se com o reforço da liderança. O autor denota mudanças nas ferramentas de gestão, havendo uma diminuição progressiva dos instrumentos de socialização profissional e organizacional a favor dos instrumentos para medir o rendimento e a eficácia, numa lógica onde o projeto se confina ao plano e a autonomia à solidão e responsabilização do autor, numa gestão e num vai e vem entre as missões confiadas e a pouca valorização simbólica e institucional.

Barroso (1997) refere que a formação contínua, durante muito tempo, teve somente em conta as necessidades individuais dos professores, mantendo-se afastada dos problemas organizacionais e dos contextos de trabalho. Contudo, por força da valorização dos recursos humanos, procurou-se fazer, através da formação, a mediação entre as necessidades dos indivíduos e as necessidades das organizações.

Pereira (2001) argumenta que a construção social da escola necessita que os professores acordem entre si sobre a definição de regulações, sob a forma de princípios, valores, modos de agir e de conhecer esclarecidos, e em constante mutação, mas que permitam ao mesmo tempo a estabilidade suficiente para gerir as situações únicas e complexas que constituem o mundo da escola.

4. As redes de comunicação na escola

A comunicação não deve ser o conceito tradicional de simples transmissão de informação em que se pressupõe um emissor e um recetor passivo, como nos modelos clássicos de gestão. Se considerarmos que os integrantes de uma organização são atores, a

comunicação deve considerar que há, por parte deles, formas de reinterpretação de significados que não estão limitados, segundo Gentilini (2001), aos padrões da racionalidade técnica, mas sim aos padrões simbólicos, culturais, transportados pelas experiências pessoais de cada ator, trazidos da sua história de vida e da sua relação com os outros atores dentro da organização escolar. Será imprescindível apelar a uma gestão que valorize a comunicação oral, mais do que a escrita, como o veículo principal de contacto entre as diversas instâncias hierárquicas e entre os membros da organização, dando primazia às relações horizontais e não às verticais.

As organizações são entidades inventadas pelo homem com o objetivo de promover o bem-estar dos seus atores e não o seu sofrimento e o desconforto. Desenvolver um ambiente organizacional que não se confine às maledicências, à desconfiança, que caracteriza uma gestão clássica, é o caminho que leva ao respeito pela subjetividade, pela criatividade e à transformação consentida, ou seja, à autonomia dos sujeitos integrantes de uma organização. Todavia, o crescimento de um clima organizacional baseado na comunicação estará dependente de acordos e consensos que se consigam estabelecer entre os diversos níveis hierárquicos da organização, para que os seus objetivos sejam salvaguardados.

A aproximação entre os contextos de formação e de trabalho não se pode basear na adaptabilidade. Correia (1997) expõe que

a formação deverá ser um agente catalisador das trocas entre as diferentes 'linguagens do trabalho', um catalisador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la. (p. 32)

A escola tornou-se palco do confronto de princípios de justificação múltiplos: os interesses das famílias, das autarquias e das empresas; a emergência de especialidades profissionais, também elas a exigir novas justificações educativas; o estatuto profissional dos professores; as mudanças na atitude dos alunos que requerem cada vez mais a relação afetiva do que a transmissão do saber. (PEREIRA, 2001, p.105)

Muitas vezes, a mudança fragiliza-se devido a existirem diferentes interesses que não vislumbram vantagens pessoais e ou profissionais. Para Pereira (2001) essas vantagens necessitam de um trabalho de visibilidade, assente em dinâmicas comunicativas e práticas de

mediação que contemplem os interesses que mobilizem a ação individual e coletiva no seio da escola e que se estende à educação das crianças e à aprendizagem e socialização profissionais.

5. Identificação e análise de necessidades

Esteves e Rodrigues (1993) referem ser muito importante a análise de necessidades, pois dela depende um bom planeamento da formação contínua. As necessidades podem ser evidenciadas, entre outros modos, a partir das expectativas dos professores ou mesmo a partir dos desejos que manifestam na identificação dos problemas que surgem no seu dia-a-dia. É possível considerar indicadores de necessidades, a diferença entre a perceção que o professor faz de como é o seu trabalho e de como devia ser, a diferença entre as práticas que o satisfazem e as que suscitam descontentamento, as divergências entre as modalidades de formação por ele percebidas como sendo úteis e as que não resultaram, as dificuldades e os problemas sentidos no seu quotidiano. Barroso (1997) expõe que

[...] a dependência dos Centros de Formação relativamente à Administração Central tentou transformá-los em órgãos desconcentrados sob tutela, o que induziu uma oferta de formação que foi a forma dominante, escolarizada e marcada pela estandartização e ‘e pela exterioridade’ relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organização). (p. 64)

Grande parte da oferta formativa dos Centros de Formação de Associação de Escolas não era pensada de acordo com os Projetos Educativos das escolas, e os professores assumiam a formação mais como uma valorização pessoal e de carreira profissional do que uma instância de reconstrução da profissionalidade docente. Por esse facto, as formações propostas pelos CFAE, na maioria dos casos, não derivavam das necessidades e problemas identificados pelos professores nas suas escolas. Contudo, do ponto de vista de Esteves e Rodrigues (1993), a identificação de necessidades deve ser apenas um apoio na tomada de decisões complexas e difíceis e não deve ser vista como um procedimento mecânico, pois não se trata de um mero exercício inferencial de transposição para a planificação da formação das necessidades sentidas. Dar visibilidade às necessidades, é sobretudo uma atividade de elucidação dos saberes fazer e valores a possuir ou já possuídos, numa dinâmica de apropriação consciencializada, mais do que de elaboração de inventários de défices seguida de posteriores aquisições; requer uma análise das atividades e funções do prático, a formar ou

a formar-se, as esperadas e as realizadas, o que naturalmente implica a construção de valores e de objetivos orientadores, negociados entre as exigências da instituição escolar e as “sensibilidades” locais e individuais, potenciando uma prática de projeto que envolva o professor num processo de autonomia e de responsabilidade.

Correia (2010b) refere que a abordagem diagnóstica em formação corresponde, com frequência, a uma racionalidade carceralista que desqualifica os professores; esta perspetiva assenta no pressuposto de que o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência. Nessa perspetiva, a formação funcionava como um dispositivo de reposição ou de substituição das competências técnicas, com o objetivo de prover o indivíduo de adaptações psicológicas para os novos contextos de trabalho.

Para Lopes, Correia e Felgueiras (1994), a identificação das necessidades deve emergir de espaços formativos que podem favorecer a livre expressão, através do uso de algumas técnicas de animação de grupos ou da criação de relações empáticas entre formador e formandos que esbatem as relações verticais e podem ser apreendidas e analisadas nos próprios contextos de formação. Desta forma, a identificação de necessidades deixa de ser prévia ao processo de formação, mas passa a estar integrada no próprio processo de formação, é assim

um elemento central na construção dos processos de acção, tendo em vista, não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação, capaz de promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho ao mesmo tempo que produz disposições e competências comunicacionais e estratégias imprescindíveis à sua crítica. (LOPES, CORREIA e FELGUEIRAS, 1994, p. 56)

Para o efeito, esta identificação terá de assentar num conjunto diversificado de informações decorrentes do trabalho pedagógico dos professores, mas ao mesmo tempo do desenvolvimento das políticas educativas. A recolha e tratamento da informação devem envolver vários profissionais que tenham em vista contribuir para a produção de projetos de intervenção pessoais e coletivos. Mais que colmatar carências individuais, este dispositivo incide sobre os saberes experienciais, através da análise das suas biografias, e pretende ser um trabalho de formação baseado na “recomposição de competências” em vez da “sua acumulação”.

6. Aspetos metodológicos

A investigação realizada desenvolveu-se com base numa metodologia qualitativa, através de uma análise compreensiva do fenómeno em estudo, tendo em conta a singularidade do contexto e das pessoas em análise. De acordo com Pereira (2010), a investigação em educação como uma prática social permite dar voz e ação a diferentes discursos de diversos atores, sendo o objeto científico

constituído numa rede de interpelações entre diversos discursos teóricos e os discursos empíricos, apelando a uma atitude epistemológica de escuta e de interpelação de significados que não prescinde de uma atitude ética, por parte do investigador, que deve ser objeto de explicitação. (p. 324)

Nesse sentido, propusemo-nos realizar um estudo de caso, focado num agrupamento de escolas de Matosinhos. O estudo de caso foi escolhido por considerarmos ser mais importante a profundidade que a extensão do objeto e do conhecimento, o que é próprio quando se trabalha com as metodologias qualitativas. O objetivo principal para o estudo de caso é a sua idiossincrasia e a compreensão aprofundada, mais do que a comparação e a generalização dos resultados. A escolha de um estudo de caso, no âmbito da metodologia qualitativa de investigação, constitui uma decisão decorrente do tema de estudo que se mostrou relevante como propósito de investigação.

De acordo com Stake (2005), a seleção deverá ter em atenção os objetivos do estudo e a acessibilidade dos investigadores ao mesmo, ponderando não só a aceitação e a receptividade do contexto (organização, responsáveis, eventuais participantes no estudo), mas também as condições materiais dos próprios investigadores, nomeadamente espaço-temporais e económicos. A estes fatores esteve subjacente a pertinência de conhecer as perceções de um grupo de profissionais inseridos num contexto de agrupamento de escolas, com as suas especificidades na questão da investigação e no nosso foco de interesse. O estudo empírico foi constituído pela realização de seis entrevistas a professores que participam nos órgãos que têm responsabilidade na gestão da formação e representam os diferentes níveis de ensino, desse agrupamento de escolas, assim como, pela recolha de documentos caracterizadores da formação contínua realizada e a realizar e o seu enquadramento socioeducativo, designadamente no Projecto Educativo, Plano Anual de Atividades e o Plano de Formação. A informação recolhida foi objeto de análise de conteúdo. Nesta investigação, recorreremos à entrevista semi-diretiva para a recolha de informação. Esta constitui uma das técnicas mais

utilizadas na metodologia qualitativa, permitindo uma troca de informação efetiva entre o entrevistador e o entrevistado; sendo um diálogo em que, normalmente, um dos intervenientes formula uma série de questões com o fim de conhecer melhor o pensamento da outra pessoa (o entrevistado).

A entrevista semi-diretiva é, efetivamente, uma conversa, mas com um objetivo, o de recolher dados, informações e pareceres ajuizados sobre determinada questão ou assunto, neste caso sobre a formação contínua de professores num Agrupamento de Escolas. Considerámos, na preparação da entrevista, em primeiro lugar, a seleção dos entrevistados relevantes para a nossa investigação, contribuindo com conhecimentos e experiências valiosas. Deste modo, escolhemos seis entrevistados (cinco do género feminino e um do género masculino), que eram professores que trabalhavam há vários anos no Agrupamento, exercendo cargos de gestão e coordenação no Agrupamento, sendo: coordenador do conselho de docentes do 1º ciclo do ensino básico, coordenadora pedagógica do 1º ciclo do ensino básico, coordenadora do departamento de línguas, coordenadora do departamento de expressões, subdiretora e responsável pela gestão da formação contínua e ainda uma adjunta do diretor e coordenadora da saúde. Para esta seleção, pareceu-nos importante ter em conta a função desempenhada por cada sujeito e a sua relação com o objeto de estudo. O facto de os entrevistados serem todos professores proporcionou uma certa proximidade social e familiaridade com a entrevistadora. Assim, foi possível assegurar duas das condições principais para, como refere Bourdieu (2007), permitir uma comunicação onde sejam reduzidas as possíveis distorções na relação de pesquisa.

Previu-se, para a dimensão teórica do estudo, uma realização do estado da arte no que diz respeito à formação contínua de professores e uma caracterização da política para a educação contínua de professores, na última década. Privilegiou-se um enfoque nas teorias que realçam a importância da formação contínua para a mudança das práticas educativas e para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

As dimensões de análise emergiram das entrevistas e consideram ainda algumas conceções do quadro teórico do trabalho, considerando:

- **Gestão da Formação:** Análise de Necessidades; Construção do Plano de Formação; Escolha dos Formandos; Perspetivas de Futuro.
- **Práticas de Formação:** Trabalho Colaborativo; Tipos de Formação; Resolução de problemas.

- **Efeitos da Formação:** Práticas Educativas, Sucesso Escolar, Organização Escolar, Identidade dos Professores, Modos de Trabalho em equipa.

Na Gestão da formação em Agrupamento de Escolas, procurou-se perceber que processos e dinâmicas eram mobilizados para identificar as necessidades de formação, se existiam documentos específicos e ocorriam reflexões e debates durante esta identificação. Era também importante perceber como era construído o Plano de formação e se procedia à escolha dos professores para estas formações assim como quais os critérios para a seleção dos mesmos. Dadas as circunstâncias atuais, verifica-se uma diminuição da oferta formativa acreditada, associadas a algumas incertezas quanto às perspetivas futuras na formação contínua para os docentes. Desta forma, foi importante conhecer a opinião dos sujeitos sobre o modo como pode continuar a ser proporcionada formação acreditada e gratuita, pois permanece a escassez de orientações e informações, quer por parte do CFAE da área do Agrupamento, quer do Ministério da Educação.

Inseridas nas Práticas de formação, elencámos como importantes na nossa pesquisa conhecer se há práticas de trabalho colaborativo e que dispositivos de mediação estão disponíveis para que esta se efetue de forma proveitosa, enriquecedora e partilhada. Nos Tipos de formação foi importante perceber se existe o sentimento e apetência para a formação mais escolarizada ou mais inserida no contexto e em modalidades de formação ligadas à resolução de problemas. Na Resolução de problemas procurámos conhecer se as formações realizadas no Agrupamento, de algum modo, puderam contribuir para uma melhor aplicação dos novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática, mas também resolver outro problema identificado no PE do Agrupamento, a diminuição dos casos de indisciplina.

Após a frequência de formação, era pertinente perceber a opinião dos docentes entrevistados acerca da utilidade, validade e repercussões das suas aprendizagens na alteração das Práticas educativas, quer na produção de materiais quer através de utilização de práticas inovadoras. No Sucesso escolar, tornava-se oportuno perceber se através da formação realizada no ano letivo anterior, houve melhorias nos resultados escolares e na relação professor-aluno. Inserida na Organização Escolar, procurámos entender como se processam as condições de trabalho e a comunicação e desenvolvimento de práticas no agrupamento. Para a Identidade dos Professores, foi essencial perceber como ocorre a reflexividade e análise de práticas, em que contextos aprendem os professores, qual o peso e importância da formação na progressão na carreira e na construção da sua identidade coletiva. Os Modos de Trabalho em equipa surgiram como importantes na análise, pois fazia sentido, conhecer como se

processa a contextualização da formação e se ocorre de forma sistemática a partilha de boas práticas quer no Agrupamento quer em redes de escolas.

7. Dinâmicas e desafios na gestão da formação em agrupamento de escolas

A pertinência e a validade deste estudo assentam na possibilidade que apresenta como um contributo para a reflexão e aprofundamento da problemática da Formação Contínua no âmbito dos processos e dinâmicas na gestão da formação em Agrupamento de Escolas.

A escola é o lugar privilegiado para a formação contínua de professores e para o seu desenvolvimento profissional. É também o local em que a integração das diversas dimensões do perfil profissional do educador se verifica, e a inovação e a mudança podem ocorrer. A escola é o contexto principal de convivência de todos os professores, o espaço possível para se realizar uma reflexão sobre a prática, a discussão, a troca, a procura de soluções para os problemas do dia-a-dia. Esses elementos reúnem um importante dispositivo de formação de professores. Canário (1998), a este respeito, refere que a formação “centrada na escola” deverá ser entendida como uma estratégia capaz de contemplar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas.

Ao analisar o discurso dos atores, percebe-se a necessidade de existir uma maior reflexão na identificação das necessidades de formação e na elaboração do respetivo plano. As necessidades de formação têm correspondido aos problemas identificados no Projeto Educativo e nos Projetos Curriculares de Turma, contudo, a política educativa no domínio da formação, frequentemente ultrapassa os interesses e as necessidades das escolas e a ausência de financiamento da formação tem conduzido a uma diminuição da oferta formativa acreditada. No desempenho profissional da equipa de professores perspectiva-se que se caminha para que as escolas encontrem os recursos humanos e materiais que permitam continuar a proporcionar a formação contínua. Há alguns professores que acreditam que é possível aprender com os seus colegas e em conjunto construírem o saber, outros evidenciam receio em assumir esta autoria, dada a falta de diretrizes e informações da tutela para orientar este caminho.

A gestão da formação em agrupamento de escolas requer maior envolvimento por parte dos professores e apoios de tipo diverso (designadamente institucional, científico-pedagógico e económico) para a sua organização.

A formação centrada na escola parece agradar aos professores, na medida em que permite ir de encontro à resolução dos problemas do Agrupamento. Barroso (1997) fala da

perspetiva de ligar a formação ao respetivo desenvolvimento das organizações e a necessidade de pensar não só a formação dos professores como a gestão das escolas, de forma que se tornem uma “organização qualificante” tanto para os alunos como para os professores e outros profissionais que nela trabalham. Por outro lado, os testemunhos evidenciam a preocupação de esta ser acreditada e certificada para ser contemplada na progressão na carreira. Canário (1998) refere que a necessidade de certificação e progressão na carreira deturpa o sentido e o conteúdo da formação no seu valor de uso, e passa a valorizar-se o valor de troca. A formação deixa de contribuir assim “para transformar os professores em ‘profissionais reflexivos’” (p. 15).

Perceciona-se que a mediação e os seus dispositivos são parcos entre o 1º ciclo do ensino básico (CEB) e o 2º CEB, por dificuldades na conjugação dos horários e falta de espaços disponíveis que inviabilizam a devida articulação. As Atividades de Enriquecimento Curricular² entram por vezes o trabalho colaborativo, a articulação e a gestão adequada dos momentos de trabalho pela forma como é conjugada com a restante componente letiva, no 1º CEB. Apesar destes entraves, os momentos informais e o uso do correio eletrónico parecem ser uma via, contudo insuficiente como é reconhecido pelos professores.

O cargo de coordenador intermédio é considerado muito importante para promover momentos de trabalho colaborativo com os restantes colegas. Nos seus discursos, identificam-se algumas práticas de escuta onde aparece a figura de alguém que é capaz de dinamizar, promover o trabalho e a partilha de responsabilidades. Há departamentos onde o trabalho se baseia na partilha e discussão de casos e o perfil do coordenador e a sua capacidade de mediar, em alguns casos, permitiu angariar com sucesso a colaboração dos seus pares. As assessorias pedagógicas no trabalho de sala de aula também têm favorecido um trabalho colaborativo nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os testemunhos falam dos docentes com formação e conhecimentos “seniores” em diversas áreas, mas lamentam que por diversas razões, os seus saberes nem sempre são partilhados, atribuindo à falta de tempo e espaço, à sua humildade, aos condicionalismos de horários, entre outros. Reconhecem contudo, haver partilha de boas experiências nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar.

² Atividades de Enriquecimento Curricular são atividades de animação e de apoio às famílias na educação Pré-Escolar e de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Surgem por se considerar importante para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o seu sucesso escolar.

Quanto à formação escolarizada, dizem ser pouco interessante e com fracas repercussões na resolução de problemas do Agrupamento, ao invés da inter-ativa reflexiva que encerra uma maior utilidade e conduz à apropriação por parte dos indivíduos, e que Canário (1998) diz ser este o referente principal das práticas e modalidades de formação, ou seja o exercício contextualizado do trabalho.

Acerca da formação sobre os novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática, uma das docentes entrevistadas pronunciou-se com pena pela falta de continuidade, no presente ano letivo, como estava previsto, e por os manuais se encontrarem desajustados relativamente às novas aprendizagens. Valorizaram, no entanto, muito o facto de a formação ter decorrido ao longo do ano, com o acompanhamento da formadora na sala de aula, o que proporcionou momentos de reflexão, discussão das aulas, tanto na sua planificação como na sua condução, através da identificação dos pontos fortes e fracos. Barroso (1997) diz serem estas as modalidades de formação que mais capacitam os atores nas organizações, pois ficam habilitados a “produzirem” o seu próprio conhecimento.

Na mudança e uso de práticas inovadoras, parece ser consentâneo nos testemunhos que os novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática ajudam a utilizar outras estratégias e parece estarem mais ajustadas ao exercício do raciocínio dos alunos. Os professores reconhecem, no entanto, que a mudança está muito associada à personalidade do professor que é capaz de experimentar, refletir e voltar a agir. A formação serve também para despertar e sensibilizar para resolver os problemas, mas nem sempre leva os professores a fazerem uso das aprendizagens, no seu dia-a-dia, ficando estas frequentemente por operacionalizar. Trata-se de uma minoria, os que se dispõem a ultrapassar o medo de falhar e de não conseguirem dar as respostas adequadas às situações. Bolívar (1997) diz que “a propensão individual de aprender não leva a muito longe, se a organização, como conjunto, não tiver institucionalizado processos de aprendizagem cooperativa” (p. 82).

Quanto à melhoria dos resultados escolares, os docentes apelam à necessidade de aguardar mais algum tempo para perceber se há melhoria, porque a aplicação dos novos programas está a acontecer e é extemporâneo fazer uma avaliação. Identificam, no entanto, como favorável a forma como as aprendizagens ocorrem, os processos serem mais do agrado dos alunos e os programas terem sido melhorados.

Na Organização escolar há manifestamente posições divergentes por parte de quem assume posições de chefia, em relação aos restantes docentes. Os docentes com cargos de chefia atribuem aos professores a responsabilidade do imobilismo, e à pouca capacidade de

mudarem as suas práticas. Os docentes apresentam como entraves as condições humanas e materiais para dar conta do trabalho exigente de ser professor. Atribuem também ao facto de não haver reconhecimento adequado dos bons desempenhos. Barroso (1997) é de opinião que, para ocorrer uma mudança na organização é necessário que se construam novas relações de força que sejam favoráveis, mas por parte dos atores também se desenvolvam novas capacidades cognitivas e relacionais e que se desenhem novas formas de governo.

Nos aspetos comunicacionais transparecem algumas divergências, associadas ao facto de haver dificuldades que a informação passe e a gestão sente-se incapaz de promover outras dinâmicas junto de todos os professores do Agrupamento.

Quanto à Identidade coletiva, percebe-se nos testemunhos dos professores que se sentem bem com os seus pares, principalmente quando possuem laços decorrentes da permanência na mesma escola ou partilham o mesmo edifício, o que facilita o uso de algumas estratégias comuns de trabalho. A insegurança gerada pela necessidade de mudar, de ultrapassar os obstáculos do seu quotidiano é superada com um menor sofrimento se existirem laços fortes entre grupos de professores. Por outro lado, há o sentimento de desencanto pela forma como as mudanças surgem em catadupa.

Sobre os Efeitos da formação e nos Modos de trabalho em equipa e contextualização da formação e partilha de boas práticas, os sujeitos entrevistados argumentam que não basta fazer a formação é necessário promover no dia-a-dia a sua aplicação e a necessidade de existir alguém que acompanhe esta apropriação. O entusiasmo inicial decorrente da formação acaba por esmorecer e por vezes pequenos obstáculos contribuem para o entorpecer das práticas, e todo o potencial da formação acaba por se desvanecer e levar ao uso das práticas antigas. A acrescer a esta situação, o facto de nem sempre existir um elo de ligação, uma continuidade na comunicação entre formador e formando e a respetiva monitorização e acompanhamento após a formação.

Está patente no discurso dos professores entrevistados, o facto de haver pouca comunicação e monitorização da formação assim que esta termina. É referido que se pede demasiado ao formando e depois não há contrapartidas, como o saber como correm as coisas, que dificuldades surgiram, como foram ou não estas superadas e trazer os testemunhos de outros colegas para enriquecer a formação. Talvez o papel de mediador faça falta para fomentar as melhores práticas, dar vida e voz aos professores do Agrupamento, de modo a promover momentos de partilha de experiências e de trabalhos realizados com os alunos, como forma de fortalecer e enriquecer a comunidade escolar, aproximar e articular com os

diferentes ciclos de ensino, criar alguns dispositivos como os tempos comuns previstos nos horários e no trabalho de escola, já disponíveis para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

A Partilha de boas práticas evidencia o desejo de assistir e comungar de boas experiências. Os professores denotam que os encontros de partilha são escassos em comparação com todo o trabalho, empenho e esforço que é desenvolvido no dia-a-dia no Agrupamento. O uso do correio electrónico parece ser um meio de aproximar e de concertar estratégias, associado aos momentos informais de encontro dos professores onde são falados e partilhadas algumas práticas. O hábito de mostrar e apresentar o que se faz entre departamentos ou redes de escolas não existe, praticamente, embora os professores considerem que essa partilha poderia ser proveitosa e alavancar algumas estratégias. Para Amiguiño *et al.* (1997) a ideia de rede (escolas, professores, alunos e comunidades) visa permitir a mudança da escola e a transformação dos seus contextos; esta pode assentar em parcerias, incluindo uma diversidade de situações formativas, com numerosos atores com o intuito de resolver os problemas dessa comunidade.

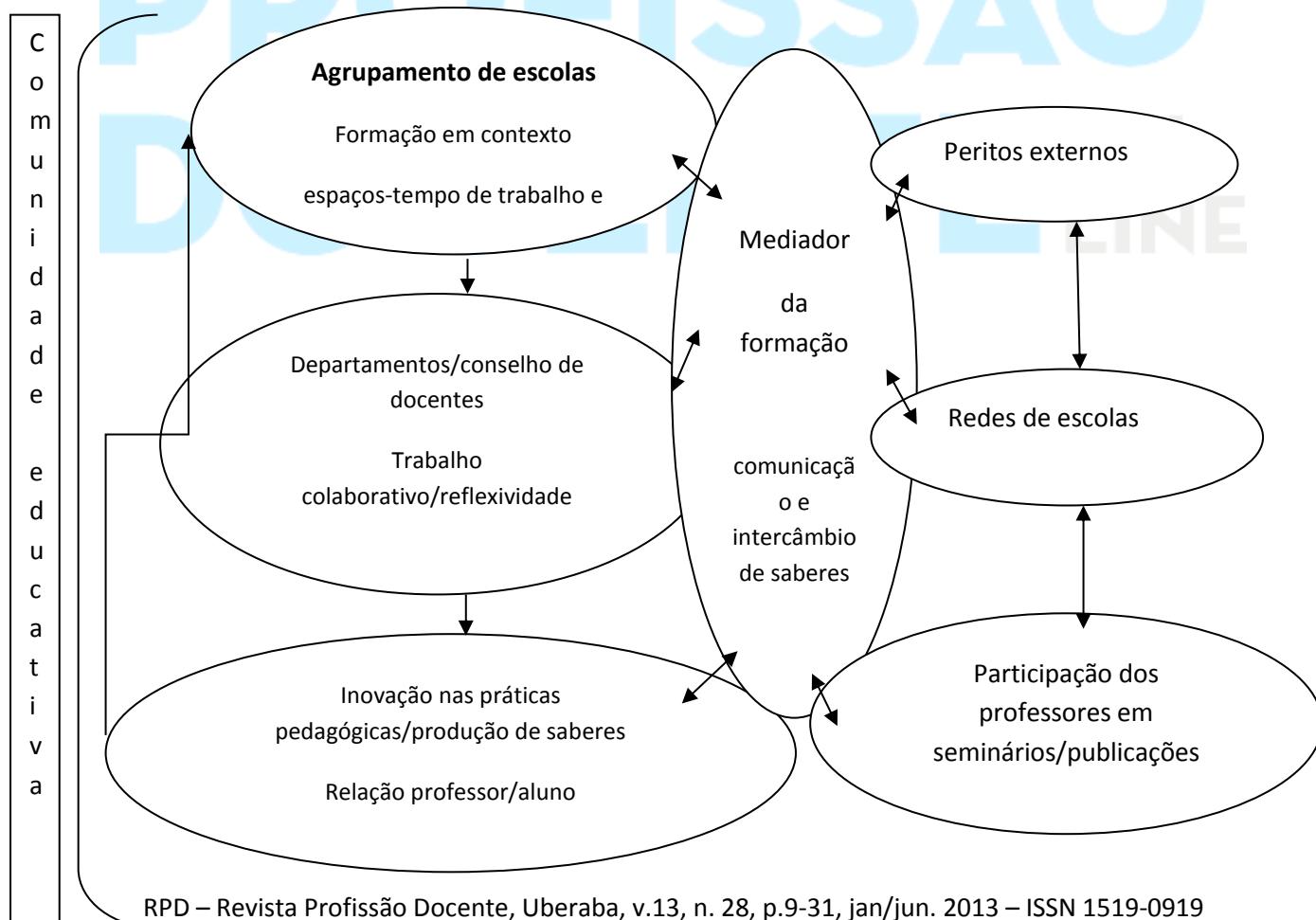


Figura 1 - Desafios colocados à formação contínua de professores

Neste agrupamento percebe-se, pela voz dos professores entrevistados, uma valorização da formação em contexto e das mais-valias desta relativamente à formação baseada nas carências e numa formação inicial “retardada”. Contudo, esta permanece na formação de professores, o que não tem permitido fazer sobressair e desenvolver um trabalho mais autónomo, de valorização, de criação e de autoria, mesmo quando os professores apelam e pedem para apresentar novas experiências que resultaram nos seus contextos de trabalho e com os seus alunos. No entanto, percecionam-se manifestações nítidas de emancipação e trabalho harmonioso, de escuta em alguns departamentos, onde houve a atribuição de tempos em comum para desenvolver um trabalho colaborativo e articulado, e o perfil do coordenador é referido como alguém capaz de dinamizar, promover o trabalho e a partilha de responsabilidades; a sua capacidade de mediar, em alguns casos, permitiu angariar com sucesso a colaboração com os seus pares. Emerge, no estudo, a necessidade da figura do mediador da formação para melhorar a comunicação, fazer emergir o intercâmbio de saberes, suscitar a coincidência entre espaços-tempo de trabalho e espaços-tempo de formação, e gerir as relações com o exterior, no sentido de angariar peritos externos ou entidades formadoras, promovendo redes de formação, de valorização da comunicação e das práticas inovadoras e contextualizadas na realidade da comunidade educativa (Figura 1).

Este mediador pode favorecer, nos professores, a aquisição de novas competências como saber comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes, em colegialidade, elaborar propostas, gerir projetos, mobilizá-los, ajustá-los e avaliá-los, o que implica o conhecimento da organização e do funcionamento da instituição escolar. Pode, também, promover a partilha pedagógica e dos recursos humanos e materiais cuja ausência faz, muitas vezes, emperrar a engrenagem e impedir a mudança e a disseminação das boas práticas.

A formação e a inovação não podem estar dissociadas, e o funcionamento em rede, a participação em seminários e publicações leva à criação de circuitos de circulação de informação entre profissionais da mesma instituição ou de outras que dão a conhecer os seus problemas e as possíveis estratégias para a sua resolução.

A partilha e a entreajuda terão de ser fortalecidas, para que emergja um trabalho solidário. Será necessário também integrar a comunidade para que possa conhecer o trabalho e contribuir de forma enriquecedora; deste modo, será possível tornar o trabalho dos professores mais valorizado e reconhecido.

Conclusão

A pertinência e a validade deste estudo assentam na possibilidade que apresenta como um contributo para a reflexão e aprofundamento da problemática da Formação Contínua no âmbito das dinâmicas e desafios colocados à gestão da formação em Agrupamento de escolas.

Assim, as conclusões que apresentamos devem ser tomadas como sugestões e contributos.

A política educativa no domínio da formação, frequentemente, ultrapassa os interesses e as necessidades das escolas, e a ausência de financiamento da formação tem conduzido a uma diminuição na oferta formativa acreditada.

A gestão da formação em agrupamento de escolas requer maior envolvimento por parte dos professores e apoios de tipo diverso (designadamente institucional, científico-pedagógico e económico) para a sua organização.

A formação contínua, baseada nas carências e numa formação inicial “retardada” não tem permitido fazer sobressair e desenvolver um trabalho mais autónomo, de valorização, de criação e de autoria.

Por outro lado, nos departamentos onde foi criado um momento em comum de trabalho colaborativo e o coordenador consegue ouvir e reunir as valências de todos os professores, vive-se em harmonia e a capacidade de inovar acontece facilmente. Porém, seria necessário fazer transbordar estas dinâmicas para a comunidade escolar, de modo a criar os espaços e os tempos necessários a uma gestão mais consentânea com as atuais necessidades de uma melhoria das práticas pedagógicas, da qualidade das aprendizagens e da educação.

As boas práticas são frequentemente abafadas pelo restante trabalho e as dinâmicas fortes vividas em alguns departamentos ficam por partilhar com a restante comunidade educativa, porque o coordenador confina o trabalho ao seu departamento e a gestão vive absorvida na prestação de contas e não consegue dinamizar uma articulação horizontal entre todos os professores do Agrupamento.

É preciso agarrar os aspetos positivos e as boas dinâmicas vividas no agrupamento, recontextualizá-las e ressignificá-las noutras situações educacionais, para que o imobilismo e a acomodação desapareçam, e outras vontades nasçam. A gestão tem de viver e aprender a par

da restante comunidade, e a escuta, a comunicação fará dissipar e aliviar as incertezas, o desencanto, as mudanças constantes que não favorecem a apropriação das melhores práticas.

Assim, parece fazer sentido a figura do mediador da formação para organizar, melhorar a comunicação, fazer emergir o intercâmbio de saberes, promover processos de divulgação de experiências e saberes entre os membros da organização.

REVISTA PROFISSÃO DOCENTE ON LINE

Referências

AMIGUINHO, Abílio; VALENTE, Amândio; CORREIA, Hermenegildo; MANDEIRO, Maria José. Formar-se no projecto e pelo projecto. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formações e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 101-116.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-78.

BOLIVAR, António. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2007.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CORREIA, José Alberto. **Formação de professores: estudo temático**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997.

_____. La evaluocracia el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. **Revista da Asociación de Inspectores de Educación de España**, n. 13, out. 2010a.

_____. Trabalho e formação: crónica de uma relação política e epistemológica ambígua. **Educação & Realidades**, v. 35, n. 1, p. 19-33, jan/abr. 2010b.

CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. **A formação contínua de professores: da gestão da profissão à gestão da carreira**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1997. (Comunicação oral).

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela (Orgs.). **Análise de necessidades de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 54, p. 41-53, ago. 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: McGraw Hill de Portugal, 1998.

KORTHAGEN, Fred A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 98-106, 2010.

LIMA, Lício. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LOPES, Amélia. **Construção de identidades e formação de professores**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007. Relatório da Disciplina (Provas de Agregação).

LOPES, Amélia; CORREIA, José Alberto; FELGUEIRAS, Margarida. **Análise de necessidades na formação profissional de professores**. Porto: Ministério da Educação, 1994.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Education**, n. 350, p. 25-34, 2009.

PEREIRA, Fátima. Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. In: LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, António Flávio; MOURAZ, Ana (Orgs.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 184-194.

_____. **Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. **Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro 2001. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. **Diário da República**, Lisboa, n. 15, 18 jan. 2001. I Série-A, p. 258-265.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. **Diário da República**, Lisboa, n. 14, 19 jan. 2007. 1ª Série, p. 501-547.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 249/92 de 9 de Novembro. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. **Diário da República**, Lisboa, n. 250, 28 out. 1994. Série I-A, p. 6485-6489.

PORTUGAL. Lei 46/86, de 14 de Outubro 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, n. 237, 16 out. 1986. I Série, p. 3067-3081.

STAKE, Robert E. **Investigati3n com estúdi3 de casos**. Madrid: Morata, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Artigo recebido em outubro/2012

Aceito para publicação em janeiro/2013